

Представление о взаимодействии и о функциях конфликта в культурно-исторической концепции.

Впервые глубоко и систематически проблема *культурного* развития ребенка начала исследоваться в рамках культурно-исторической концепции (ЛС. Выготский, 1983). Она ставилась, прежде всего, как проблема знакового опосредствования в ситуации овладения ребенком собственным поведением, превращения его в культурное. Идея знакового опосредствования является моделью перехода к новому принципу порождения и развертывания собственных психических процессов (Б.Д.Эльконин, 1989) и появляется, как указывает Л С Выготский, всегда в контексте взаимодействия идеальной и реальной форм, "...среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития, обучение ведет за собой развитие" [Выготский ЛС., 1983а, с.395].

Описания конфликта как механизма в культурно-исторической концепции, так же как и в генетической психологии, "размыты" и "размазаны" по исследовательской программе, конфликт не является непосредственно предметом исследования.

Поэтому необходимо выделить особенности понимания конфликта.

В продолжение введенного на материале генетической психологии различения [см.: Бюллетень клуба конфликтологов, №5] можно также выделить три смысла, в которых употребляется термин "конфликт" в культурно-исторической концепции: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития.

Конфликт как механизм возрастного развития. В литические периоды развития ребенка механизмом развития "внутри" ведущей деятельности как формы этого развития является актуализация противоречивых оснований для действия. Так, например, столкновение возникших нереализуемых

немедленно мотивационных тенденций и тенденции к немедленному удовлетворению желания является, как указывает Л.С.Выготский, условием возникновения игры и механизмом развития воображения и произвольности дошкольника (независимо от конкретного содержания желаний и мотивов). "На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется" [Выготский Л.С. 1964, с.72].

Рассматривая периодизацию детского развития, Л.С.Выготский выделяет критические и литические периоды. Структура критических периодов, кризисов, которые "характеризуются резкими и капитальными сдвигами и смещениями в относительно короткие периоды времени", имеет трехчленное строение и складывается из следующих фаз: предкритическая, критическая и посткритическая. Кульминация кризиса приходится на критическую фазу. К.Н.Поливанова (1995) выделяет два этапа в критической фазе, первый из которых - мифологизация представлений, при которой форма искомой - взрослости для ребенка содержательна сама по себе. "Например, быть в школе значит, и быть школьником, быть взрослым". Второй этап в критической фазе - этап конфликта. На данном этапе мифологизированные представления ребенка об искомой взрослости наталкиваются на внешние ограничители (старые формы взаимоотношений), часть из которых посредством конфликта обнаруживает потерю своей актуальности, а с другой стороны, обнаруживается и собственная недостаточность самого ребенка, т.е. посредством конфликта создаются основания для рефлексии ребенком собственных способностей. Таким образом, конфликт выступает в качестве механизма развития, и в данном случае "позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого ребенка его собственных возможностей (Поливанова К.Н., 1995).

Конфликт как механизм ситуации учения-обучения.

Л.С.Выготский, говоря о культурном развитии арифметических операций, прямо отмечает, что усвоение ребенком культурных форм обращения с

предметным арифметическим материалом обладает специфичностью в том смысле, что оно (усвоение) всегда носит конфликтный характер: "... всегда происходит столкновение его (ребенка) арифметики с другой формой арифметики, которой ребенка обучают взрослые. Педагог и психолог должны знать, что усвоение ребенком культурной арифметики является конфликтным" [Выготский Л.С., 1983, с.202]. Разрешение этого конфликта является, по мысли Л.С.Выготского, тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками. Таким образом, процесс учения-обучения оказывается конфликтогенным в силу того, что обе формы арифметики (как противоречивые способы действий) претендуют на однозначное, в плане выбора и осуществления, действие ребенка - "Он (конфликт. - П.С.) создает коллизию между прежней линией развития и той, которая начинается при усвоении школьных знаков" (там же).

Та же мысль положена в понимание развития произвольного внимания: "Остановимся теперь очень кратко на одном сложном явлении, которое непонятно в плане субъективного анализа и которое называется произвольным вниманием? Нам представляется, что оно проистекает из той добавочной сложной деятельности, которую мы называем овладением вниманием. Совершенно естественно, что это усилие должно отсутствовать там, где механизм внимания начинает работать автоматически. Здесь есть добавочные процессы, есть конфликт и борьба, есть попытка направить процессы внимания по другой линии, и было бы чудом, если бы все это совершалось без затраты усилий, без серьезной внутренней работы субъекта, работы, которую можно измерить сопротивлением, встречаемым произвольным вниманием" [Выготский Л.С., 1983, с.215-216].

Сама попытка "направить процессы внимания по другой линии", т.е. преодолеть наличные, данные ребенку, имеющиеся у него способы организации внимания в ситуации требования произвольного внимания (эксперимент А.Н.Леонтьева [там же, с.207-210]) является, на наш взгляд, попыткой разрешить противоречие, конфликт между наличными и данными в ситуации

эксперимента способами действия с материалом, который переживается ребенком как усилие и происходит как мобилизация его внешнего и/или внутреннего ресурса для решения задания эксперимента. По мысли Выготского, самая сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными, которые характеризуют его собственное поведение [Выготский Л.С., 1983, с.136], а также "в историю детского развития вводится понятие конфликта, т.е. противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального" [там же, с.292].

В контексте идей культурно-исторической концепции Б.Д.Эльконин (1994) полагает поляризации основанием проекта образовательного пространства. Работа взрослого заключается в явлении этих поляризаций ребенку. Взрослый (учитель) выступает посредником в оформлении и столкновении проектируемых поляризаций.

Учение в культурно-исторической концепции понимается как явление содержания его участникам через сопротивление и преодоление материала, на котором разворачивается взаимодействие [см., напр.: Цукерман Г.А., 1993, с.129]. Субъект приходит в соприкосновение с предметом, наталкивается на его сопротивление и познает, таким образом, его свойства [Запорожец А.В., 1986, с.178, 181].

Ситуация учения-обучения, таким образом, характеризуется противопоставлением несовершенных (не-культурных, натуральных) способов поведения ребенка – совершенным (культурным, искусственным) способам поведения взрослого на одном и том же материале, по поводу одного и того же предмета взаимодействия, и разворачивается как коллизия и конфликт, на преодоление которого направлены усилия ребенка [Цукерман Г.А., 1993, с.42]. Внешняя картина поведения ребенка в такой ситуации выглядит как сложная картина полиадресных пробующих действий, имеющих разные основания. Появляется неоднозначность исхода противопоставленности, определяющими моментами которой, видимо, являются личностный ресурс ребенка и

осредствленность педагога.

Отсюда, можно принять вывод о том, что ситуация учения-обучения в культурно-исторической концепции представляет собой конфликт, столкновение деятельности, приводящее во взаимодействии к возникновению нового содержания, соответствующего целевым установкам участников [Хасан Б.И., 1987, с.22].

Конфликт как диагностическая ситуация.

Здесь для педагога и психолога важно понять, где расположен конфликтный момент не только в логике учебного процесса, но и во "встрече" ребенка с учебно-предметным материалом и материалом отношений.

Диагностическая ситуация характеризуется "выпуклостью" процесса, его наглядной представленностью в поведении. В исследованиях, лежащих в русле культурно-исторической концепции, приводится ряд ситуаций, организованных на столкновении натуральной и культурной форм поведения ребенка. В таких ситуациях видна раздвоенность, одновременная обращенность к разным основаниям и противоречивым способам действий. "Интересно взять для наблюдения детей, которые, с одной стороны, еще не *умеют* считать по-настоящему, но уже имеют начатки обычного счета, а, с другой, еще не вполне оставили "натуральную" арифметику. Стоит это сделать, и мы увидим, что оба способа счета вступают в конфликт, отталкивают один другой" [Выготский А.С, 1983, с.203] (курсив мой. - П.С.).

Д.Б.Эльконин указывает, что при попытках ребенка включить операцию с предметом в задаваемый взрослым образец для внешнего наблюдателя создается впечатление "раздвоенности поведения" ребенка. "Его поведение... производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, с другой - взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие" [Эльконин Д.Б., 1989, с.136].

Таким образом, конфликт в определенных точках процесса обнажается и

проявляется как видимый в поведении, внутреннее взаимодействие поворачивается к нам своей конфликтной стороной.

Таким образом, можно сделать ряд выводов, существенных для понимания конфликта и его инструментальных функций в культурно-исторической концепции:

1. Конфликт представлен в виде противоречий возраста, с одной стороны (Л.С.Выготский), и в виде реальных противоречий учения - с другой (А.С. Выготский, Д.Б.Эльконин). И те и другие противоречия рассматриваются как движущие силы в столкновении натуральных и культурных форм поведения ребенка.

2. Отношение к конфликту строится как искусственное, т.е. его необходимо проектировать, инициировать и разрешать для решения задач развития.

3. Предметом конфликта в культурно-исторической концепции является разрыв (пустота) в виде противопоставленности натуральных и культурных форм поведения.

4. Природа конфликта позитивна, т.е. конфликт является продуктивной основой культурного развития.

5. Культурно-историческая концепция изучает внутренние конфликты, имеющие внешний конфликт своей генетически исходной формой при неопределенности самого понятия (структурных и динамических характеристик) конфликта.

6. Феноменально конфликт представлен как противоречивость поведения индивида, способов его организации.

7. Урегулирование-разрешение конфликта происходит за счет овладения (Л.С.Выготский) поведением и построения его на новом уровне.